

Individualização e Diferenciação: duas Gestualidades para Lidar com a Diferença

Jorge Pinto

O reconhecimento das diferenças não é um facto novo

Perceber que cada indivíduo aprende melhor ou com mais dificuldades em certos momentos ou sobre certos assuntos, não é nenhuma novidade. O que é mais recente é a sensibilidade a essa diferença, é ter em conta essa diferença em termos da educação/formação. Até ao início dos anos 50 as diferenças eram vistas, de um modo geral, em termos das práticas de educação/formação como casos excepcionais e, por conseguinte, ensinar para o grupo era a regra – quem não acompanhasse o ensino devia procurar outras alternativas, menos exigentes, ou mesmo desistir por não ter capacidade para a aprendizagem –, sobretudo a mais complexa (Pinto, 1998).

O fracasso que as teorias da aprendizagem conheceram, sobretudo durante a II Guerra Mundial em que era preciso ensinar muita gente em pouco tempo, conduziram a um olhar mais centrado na aprendizagem humana. Skinner desenvolve e aplica a teoria do condicionamento operante, baseada na ideia de que todos podem aprender e que o sucesso dessa aprendizagem depende essencialmente da manipulação adequada dos estímulos que se verificam após as respostas dos sujeitos, designados por reforços e punição, e que a aprendizagem é um processo linear e cumulativo, do mais simples para o mais complexo. Também Caroll, nesta perspectiva, mas um pouco mais moderado, refere que a aprendizagem dos alunos depende essencialmente de cinco factores: três deles internos ao sujeito e que se prendem com as capacidades pessoais, e dois externos. Estes últimos prendem-se com a qualidade de instrução e a oportunidade temporal de aprendizagem. Posteriormente, este autor desenvolveu o seu modelo dando grande ênfase ao tempo como factor de aprendizagem, dividindo-o em três tipos: o tempo necessário para aprender; o tempo permitido para aprender; o tempo gasto na aprendizagem. Podemos dizer que este autor veio sublinhar que, sendo o tempo um factor decisivo na aprendizagem e porque nem todos aprendem à mesma velocidade, é necessário que cada aprendente tenha o seu tempo de aprendizagem necessário. Apesar da bondade destas ideias, pode desde já colocar-se a questão de como fazer um gestão de tempo diferenciada num ensino de massas onde a lógica interna é ensinar todos como se fossem um só.

A individualização como uma prática para lidar com as diferenças

Tendo como base estas ideias, Bloom (1966) inicia e um grupo de colaboradores desenvolve um modelo pedagógico que veio mesmo a tornar-se um movimento, extremamente forte e importante, que ainda se faz sentir nos nossos dias. De uma forma talvez um pouco simplificada podemos dizer que esta perspectiva toma a natureza da aprendizagem como o seu núcleo duro, relativamente **independente do contexto** dos **professores** e dos **aprendentes**. Estes são como que figurantes que apenas devem cumprir rigorosamente as instruções que decorrem da natureza do próprio processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a **aprendizagem** é entendida como:

- ▶ Um encadeamento de pequenos passos devidamente explícitos traduzidos através dos objectivos.
- ▶ Segue um processo de acumulação linear, onde cada aprendizagem anterior é um pré-requisito para a aprendizagem seguinte.
- ▶ A passagem de um passo (unidade de aprendizagem) a outro faz-se (ou deve fazer-se) mediante uma verificação (avaliação formativa) do nível dos alunos para fundamentar que essa transição é possível.
- ▶ A dificuldade ou o erro significa ausência de aprendizagem, uma lacuna e um mal a erradicar e, como tal, é necessário continuar a trabalhar na mesma unidade (não transitando para a unidade seguinte) para «encher aquele buraco de saber», normalmente através de repetições sucessivas.
- ▶ O percurso de aprendizagem faz-se sempre do mais simples para o mais complexo, seguindo um percurso igual para todos.
- ▶ Contudo, é inevitável reconhecer que nem todos os alunos aprendem com mestria os mesmos assuntos e ao mesmo tempo.

O **professor**/formador é visto como:

- ▶ Alguém que define de uma forma adequada os objectivos de aprendizagem e os organiza devidamente.
- ▶ Alguém que promove a aprendizagem através do uso adequado dos reforços.
- ▶ Alguém que avalia o nível de desempenho dos alunos para decidir da transição ou não à unidade seguinte.
- ▶ Alguém que avalia o nível de desempenho final dos alunos, decidindo da sua transição para o nível/ciclo de estudos seguinte.

O aluno/formando é visto como alguém a quem compete trabalhar seguindo as orientações do professor, de acordo com as suas potencialidades e as regras de conduta estabelecidas.

Não cabe aqui discutir em profundidade os pontos negativos ou positivos deste modelo, mas não é difícil perceber a grande adesão a ele. Contudo, podemos dizer que os seus resultados não têm ou tiveram o brilhantismo esperado, pois ignoram três aspectos fundamentais: (i) que os professores e alunos não são apenas executantes cegos de uma música que «não escreveram»; (ii) que o contexto de aprendizagem não é independente da própria aprendizagem; (iii) que a própria aprendizagem é mesmo outra coisa diferente daquela que esta teoria supunha.

Todavia, é de notar que os movimentos pedagógicos devem ser entendidos como construções sociais e históricas e se este não veio resolver o problema do ensino, como muitos supunham, trouxe-nos aspectos de reflexão extremamente importantes, nomeadamente a questão da relação entre as obrigações de um ensino de características massificadas e o reconhecimento da importância de gerir os tempos de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada aluno, isto é, a **individualização** do ensino.

Todos os professores/formadores que trabalham com um grupo de alunos em redor de um programa debatem-se com este problema: atender ao ritmo daqueles que têm mais dificuldades ou trabalhar de acordo com o ritmo dos mais avançados? Os discursos em redor deste problema são normalmente bastantes esclarecedores: «Eu sou só um, não posso chegar a todos.» Podemos dizer que foi o ensino de massas que veio revelar com muita clareza a necessidade da **individualização**, isto é, numa versão mais moderna, **ajudar cada um a superar as suas dificuldades** para o sucesso em termos das aprendizagens, mas é justamente a organização da aprendizagem massificada que a torna, senão impossível, pelo menos difícil de concretizar.

Naturalmente que se estivermos a falar de um ensino em pequenos grupos ou mesmo do ensino individualizado assistido por computador a individualização torna-se praticável, mas se trabalharmos em sistemas de formação cuja organização incide numa turma/grupo e num programa igual para todos, a concretizar no mesmo intervalo tempo, a individualização torna-se praticamente impossível de praticar, a não ser a individualização massificada (Pinto, 1996) que consiste em o professor/formador mandar fazer o mesmo ou dar as mesmas pistas a todos os alunos/formandos para superar uma dificuldade identificada.

Perante estas dificuldades, uma das respostas mais comuns e aparentemente mais simples é criar uma **individualização em termos institucionais**, isto é, aconselhando os alunos com mais dificuldades a mudarem de instituições ou fileiras de estudo, onde o ensino e o ritmo de aprendizagem parece ser mais indi-

cado para eles. Um bom exemplo desta prática era o sistema de ensino alemão, no qual coexistiam três fileiras com objectivos, ritmos de aprendizagem e diplomas diferenciados. Como se pode verificar, se este modelo funcionou até aos anos 90, posteriormente entrou em colapso. Esta perspectiva, socialmente discutível, parte do pressuposto de que as pessoas que necessitam de mais tempo, de uma maior individualização, se podem distinguir pelas suas características e estas são estáveis no tempo, e que são sempre os mesmos indivíduos que precisam de atenções especiais. Mas será que é assim? Será que cada um, ou qualquer pessoa, nunca precisou na sua história de aprendizagem de mais tempo e de mais ajuda; teremos a certeza de que no futuro nunca precisaremos de momentos com mais tempo e mais ajuda se tivermos que adquirir novas competências? Penso que ninguém poderá rejeitar em absoluto esta hipótese.

Os modelos de individualização apresentados conseguem dar respostas sectoriais a minorias de pessoas quando as diferenças são cada vez mais uma realidade com que os professores/formadores têm que lidar. Ora um dos caminhos possíveis é revisitar o conceito da própria aprendizagem de olhar como é que os contextos podem facilitar essa mesma aprendizagem, e finalmente olhar os papéis dos professores/formadores e dos alunos/formandos, num percurso de formação (Pinto, 2001).

A singularidade do aprendente no centro do processo de aprendizagem

Se fizermos um rápido balanço pelos saberes actuais sobre a aprendizagem podemos dizer que:

A aprendizagem é um processo complexo – A Figura 1 mostra-nos como a aprendizagem é um processo extremamente complexo na compreensão de uma situação problemática, no desenvolvimento de uma estratégia de resolução, na sua implementação e avaliação. Aprender implica uma mobilização de saberes, a sua organização em rede para a construção de uma ou várias respostas, dos seus gestos práticos e da verificação sobre a adequação à resolução do problema. A aprendizagem não é, assim, apenas a resposta dada, mas a apropriação de todo este ciclo de pensamento orientado para a resolução de um problema, isto é, para a compreensão de uma nova situação, para os processos que a sustentaram e os modos de utilização em novas situações. Se no final do processo de

aprendizagem esta se pode autonomizar do contexto, este é fundamental para a construção da própria aprendizagem durante todo o processo pois, para além de ser o espaço problemático, é também o próprio espaço de acção e de experimentação da solução encontrada.

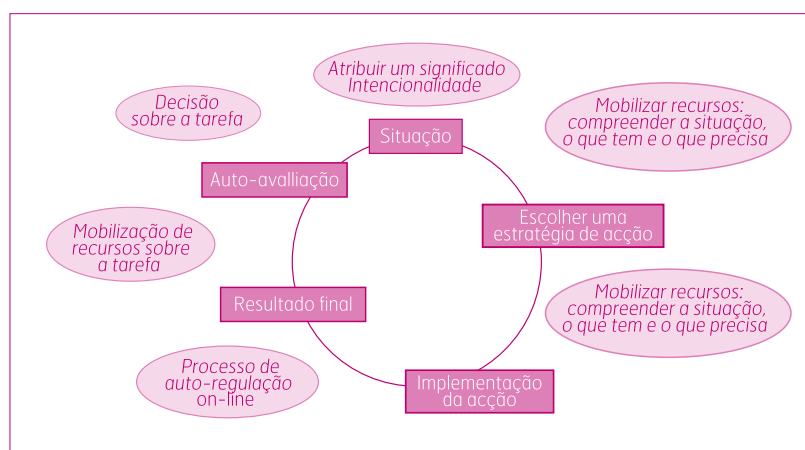


Figura 1 – Aprendizagem estratégica

A aprendizagem é um processo individual – A aprendizagem implica uma apropriação pessoal de experiências mesmo que estas tenham sido partilhadas com outros. Cada indivíduo traz para cada situação uma combinação única de experiências anteriores que permitem dar significado à nova experiência e interiorizá-la. Toda a mobilização de saberes que são únicos e pessoais e o seu uso obedecem a uma ideia singular bem como a uma intencionalidade pessoal.

A aprendizagem é um processo social – Muitas das aprendizagens que realizamos são vividas e partilhadas em grupo. É muitas vezes essa experiência com os outros que nos permitem ir mais longe nas nossas aprendizagens, que nos estimulam e apoiam em novos desafios estimulantes e possibilitam que depois cada um interiorize pessoalmente essas experiências.

A aprendizagem implica actividade – Qualquer pessoa nos pode ensinar, mas ninguém pode aprender por nós. Como se pode ver na Figura 1, aprender requer uma grande implicação activa, tanto mentalmente como em acções e/ou palavras.

A aprendizagem significa mudança – É útil reconhecer que nem todas as mudanças são agradáveis. Algumas podem ser penosas, como por exemplo abandonar convicções profundas acerca de um qualquer assunto. Contudo, o desafio da mudança com a aprendizagem pode ser muito estimulante pois abre novas janelas e perspectivas de ver e de perceber novos mundos que muitas vezes nos rodeiam. Muitas vezes a pena de perder coisas pode ser superada pela alegria de ganhar outras.

A aprendizagem pode ser agradável – Muitas pessoas, em função das suas experiências, sobretudo escolares, associam a aprendizagem a algo desagradável. O facto de algo ser difícil ou implicar esforço não tem que ser desagradável. Quem pratica desporto conhece bem o esforço que muitas vezes tem que fazer para superar as dificuldades e atingir a meta desejada. Contudo, ser capaz de realizar é superior ao esforço quando isso é um desígnio pessoal. Mesmo os erros podem fazer parte do prazer de aprender: quantas vezes se caiu a aprender a andar de patins ou de bicicleta?

A aprendizagem nunca está acabada – Mesmo enquanto adultos, a nossa compreensão continua a desenvolver-se ao confrontarmos novas ideias com conhecimentos anteriores. As ideias anteriores podem então ser mudadas à luz das novas experiências. Esta ideia contraria de forma clara o ditado popular segundo o qual «burro velho não aprende línguas».

De acordo com este novo olhar sobre as aprendizagens é perceptível que o professor/formador e o aluno/formando não são meros agentes de um processo nem o contexto é irrelevante para a construção de uma aprendizagem/formação de sucesso.

Se os aprendentes estão no centro da aprendizagem, devem estar também no centro do *curriculum*.

Inúmeros estudos em diversas situações são unânimes em reconhecer que há mais possibilidades de aprendizagem em contextos (salas de aula/formação) onde existe:

- ◆ **Negociação dos objectivos de aprendizagem**, onde os alunos/formandos não só compreendam melhor o que se espera deles em termos de aprendiza-

gem, mas também onde tenham uma palavra na escolha do que querem e como querem trabalhar.

- ◆ **Aprendizagem mais activa**, onde as actividades a realizar não impliquem apenas uma actividade «receptiva do discurso do professor» mas uma actividade participativa na experimentação, recolha, análise e tratamento de dados/informação, descoberta, construção, etc.
- ◆ **Trabalho combinado entre o trabalho individual e o trabalho de grupo**, onde não haja apenas uma forma de aprender mas algumas actividades possam ser exploradas e desenvolvidas em grupo, onde o confronto de ideias tenha lugar e onde haja também momentos de trabalho pessoal.
- ◆ **Demonstração, prática e reflexão sobre a prática**, onde o agir sustentado pela demonstração, a autonomia do fazer e a reflexão sobre a acção é a norma e não apenas a excepção. De resto, é através do fazer e da reflexão que surgem as dúvidas e as incertezas, condição essencial para a aprendizagem.
- ◆ **Avaliação formativa**, onde a reflexão quotidiana sobre os produtos realizados não devem conduzir a uma prática simplista de bem ou de mal feito, mas a um processo de diálogo envolvendo professor e aluno, de análise das razões que levam a que uma tarefa esteja bem e outra esteja mal. Neste último caso, é necessário perceber as razões de tal facto e procurar encontrar os meios para superar essas dificuldades.
- ◆ **Dispositivos de apoio aos alunos**, onde os alunos possam procurar ajuda quando têm dificuldades. Como a aprendizagem não é uma tarefa de passagem da ignorância ao saber total, mas um processo de aproximações sucessivas, de recuos e avanços, é necessário criar meios e instrumentos expeditos que permitam ajudar os alunos e os próprios professores a construir situações pedagógicas mais efectivas.

A diferenciação pedagógica como uma prática inerente ao desenvolvimento curricular

É neste quadro que a questão da **diferenciação pedagógica** ganha um sentido proeminente. Se os alunos não aprendem todos da mesma forma, nem têm

todos as mesmas dificuldades nas mesmas tarefas, é necessário para quem ensina, seja instituição ou pessoa/formador, não só lidar com estas diferenças intrínsecas aos aprendentes como tê-las em conta no desenvolvimento das tarefas de ensino/aprendizagem. Isto implica necessariamente pensar em situações, instrumentos e procedimentos para ajudar quem tem dificuldades no processo de aprendizagem. A verdadeira tarefa de um professor/formador e de uma instituição de formação não será ensinar todos e, muito particularmente, quem mais precisa?

Perspectivas conceptuais e práticas de diferenciação pedagógica

Naturalmente que a natureza dos problemas que ocorrem nas situações de educação/formação são muito diversos e exigem soluções de diferenciação diversificadas como a:

- ◆ **Diferenciação institucional** – a diferenciação é feita através da natureza das instituições frequentadas como, por exemplo, frequentar escolas/instituições de natureza diferente ou sistemas de formação diferentes.
- ◆ **Diferenciação externa** – a diferenciação é feita através da frequência de actividades/ou projectos diferentes no quadro da própria escola, frequentando por exemplo turmas «especiais» ou tendo que seguir determinados projectos específicos, como foi o caso dos alunos que seguiam currículos alternativos.
- ◆ **Diferenciação interna** – a diferenciação pedagógica é feita no quadro da sala de aula por um ou por vários professores/formadores desenvolvendo actividades curriculares que permitam lidar com as diferenças entre os alunos e as suas dificuldades.

Pode dizer-se que a opção por estas soluções não é um processo apenas de oportunidade, mas que corresponde no fundo a uma visão muito centrada na natureza dos processos de aprendizagem, das dificuldades e no modo de as superar.

Numa abordagem mais frequente e habitual, até pela nossa história, há a tendência de **imputar as dificuldades aos alunos/formandos**, quer pelas suas

características pessoais ou pela falta delas, quer pelo seu grupo de pertença. Esta ideia leva a pensar que as dificuldades são tendencialmente permanentes. Assim, pode dizer-se que há um grupo relativamente estável e delimitado que tem mais necessidades de apoio que outros. Esta ideia tem levado a que as soluções de diferenciação se tenham desenvolvido sobretudo ao nível da diferenciação institucional e da diferenciação externa, isto é, em tarefas ou actividades diferentes dentro da mesma instituição. Apesar da bondade destas soluções, elas não têm tido um grande sucesso pois ninguém gosta de ser diferente e tratado como tal num contexto onde isso tem um significado forte de menor capacidade intelectual, para não usar a linguagem corrente do senso comum.

Uma outra abordagem deste fenómeno, mais recente e mais ousada pois implica questionar vários aspectos das próprias instituições de formação, coloca a tónica no **currículo e na sua gestão**. Parte de um princípio já referido de que a aprendizagem é algo de complexo, que todos os aprendentes em qualquer momento podem ter dificuldades e necessidades de apoio e que organizar o ensino/aprendizagem para ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades não só é benéfico para quem as tem, mas também para todos os alunos. Nesta perspectiva, as dificuldades não dizem respeito apenas a alguns mas a todos e a forma de as superar reside fundamentalmente na gestão do currículo (como de resto já vimos anteriormente).

Assim, a diferenciação pedagógica torna-se uma prática pedagógica do próprio professor/formador. Em termos da sua gestão na sala de aula pode assumir várias modalidades, nomeadamente (Meirieu, 1988):

- (i) a diferenciação **simultânea** quando existe uma multiplicidade de formas de trabalho num plano temporal horizontal; isto é, quando cada aluno/formado, individualmente ou em grupo, trabalha sobre projectos, módulos ou tarefas diferentes, que se podem ou não reunir. Por exemplo, se um grupo quiser organizar uma viagem aos Açores, uns podem trabalhar sobre o património, outros sobre a geografia, outros sobre as belezas naturais, outros sobre a cozinha tradicional, etc. No final, todos ficam a saber mais sobre os Açores.
- (ii) a diferenciação **sucessiva** quando existe uma variação de forma ao longo do ano escolar. Quando, por exemplo, ao longo do ano tra-

balham tarefas em contextos diferentes. Num primeiro momento pode estudar-se como se constrói uma ligação eléctrica em série, depois passa-se a uma fase de identificação do que é necessário e dos cuidados a ter, depois a uma fase de trabalho de instalação prática e, finalmente, a uma fase de balanço sobre as dificuldades e o que se aprendeu. Em todos os momentos ocorrem dúvidas e podem-se encontrar respostas, isto é, pode-se aprender.

- (iii) a diferenciação **variada** quando há uma combinação alternada entre estas duas formas de diferenciação, onde pode haver momentos em que se combinam os vários tipos de trabalho e por vezes se desenvolve um trabalho de projecto comum (de resolução de problemas) passando por contextos e tarefas variadas, outras vezes na descoberta de soluções para um único problema.

Se formos ainda um pouco mais longe e olharmos as modalidades de regulação pedagógica decorrentes da avaliação formativa como modos de diferenciação pedagógica na medida em que são processos de ajuda aos alunos em função das suas dificuldades, podemos dizer que em termos individuais a diferenciação também pode assumir uma natureza:

- (i) **proactiva**, incidindo particularmente na apropriação dos critérios de avaliação que possibilitam uma antecipação da própria acção, o que permite ao aluno ir verificando se o desenvolvimento da acção decorre em termos da sua representação da tarefa.
- (ii) **interactiva**, também referida como regulação *on-line*, permite ao aluno regular o seu processo durante a execução da tarefa.
- (iii) **retroactiva**, incidindo sobre a análise da tarefa realizada e procurando identificar os pontos fortes e fracos de uma dada realização. As informações e os comentários produzidos ou o diálogo com o aluno/formador são, neste caso, peças importantes para o trabalho de retorno do aluno/formando à tarefa e à compreensão das suas dificuldades (Veslin e Veslin, 1992).

Em síntese, podemos dizer que a **diferenciação pedagógica** incorpora a ideia de individualização mas expande-a num modelo curricular em que ter em consideração as diferenças individuais não é algo de excepcional, uma «aspirina» para todos os males ou mais uma modernice pedagógica, mas uma prática

necessária para tornar a aprendizagem e a formação mais efectivas para todos os seus utentes, que são cada vez mais diversos a vários níveis. A diferenciação pedagógica é algo que faz parte dos processos de ensino/aprendizagem à luz do que é aprender e da criação de condições para que ela seja mais efectiva. A diferenciação pedagógica está no centro da construção pedagógica da sociedade do conhecimento e do direito à educação (Pinto, 2005).

Referências:

Alaiz, V., *Práticas de Avaliação Formativa e de Diferenciação Pedagógica* (Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa), 1996.

Allal, L., Cardinet, J., e Perrenoud, Ph., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Peter Lang, 1981.

Bloom, B., *Taxonomia dos Objectivos Educacionais*, Porto Alegre, Globo, 1976.

Meirieu, P., *Apprendre... oui, mais comment?*, Paris, ESF, 1988.

Pinto, J., *Psicologia da Aprendizagem – Concepções, Teorias e Processos*, Lisboa, IEPF, colecção Aprender, 1996.

Pinto, Jorge, *Estudo de Avaliação do Ensino Recorrente*, Lisboa, Ministério da Educação (em colab.), 1998.

Pinto, J., «Inovação no Ensino e na Aprendizagem. Comentário para debate sobre a Mensagem 3 do documento de reflexão sobre a aprendizagem ao longo da vida», Santarém, DREL/ME e IEPF/Lisboa e Vale do Tejo, Maio de 2001.

Pinto, Jorge, «A interacção formativa o lado oculto da avaliação», in *O Direito à Educação ou a Educação dos Direitos*, Conselho Nacional de Educação, 2005.

Perretti, A., *Organiser des formations*, Paris, Hachette, 1991.

Veslin J., e Veslin, O., *Corriger des copies*, Paris, Hachette, 1992.